



## **CRIANÇAS NEGRAS E CULTURAS INFANTIS: APORTES PARA A DESCOLONIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS**

**Ellen Gonzaga Lima Souza**

[ellenl.souza@ded.ufla.br](mailto:ellenl.souza@ded.ufla.br)

*Universidade Federal de Lavras*

**RESUMO:** O presente artigo aborda as práticas sociais que envolvem as crianças negras e as produções de culturas infantis, por meio das pesquisas de Souza (2012; 2016), que se referem, respectivamente, às compreensões de infâncias de crianças negras, por professoras de educação infantil, e produção de culturas infantis em um terreiro de candomblé. Lança um convite para a reflexão sobre as compreensões plurais de infâncias, visando trazer aportes para a construção de pedagogias descolonizadoras, destacando os conceitos de ancestralidade, corporalidade e oralidade; afim de que colaborem para a equidade na educação infantil e inspirem novas políticas públicas de superação do racismo e distorções que transformam diferenças em desigualdades.

**PALAVRAS-CHAVE:** infâncias, crianças negras, culturas infantis.

## **BLACK CHILDREN AND CHILD CULTURES: CONTRIBUTIONS TO THE DECOLONIZATION OF CHILDHOODS**

**ABSTRACT:** This paper approaches the social practices related to black children and production of children culture. Our theoretical framework draws on Souza (2012 and 2016) which refer, respectively, to how elementary school teachers interpret black children childhood as well as production of children culture in a candomble ground. It calls for reflection on the plurality of perceptions of childhood aiming at bringing contributions for development of decolonizing pedagogies. Concepts of ancestry, corporality and orality are highlighted in order to give support to the equity in children's education and inspire new public policies on racism overcoming as well as any distortions that turn differences into inequalities.

**KEYWORDS:** childhood, black children, children culture.

Este artigo tem por objetivo apresentar as percepções de infâncias de crianças negras, por meio das pesquisas de Souza (2012; 2016), que se referem, respectivamente, à percepção de infância de crianças negras por professoras de educação infantil e produção de culturas infantis em um terreiro de candomblé. As pesquisas em tela apresentam as professoras de educação infantil com pertencimento étnico-racial distinto e ampla formação sobre a educação das relações étnico-raciais, bem como as compreensões de infâncias da casa de candomblé “Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam”, localizada na zona norte da capital paulista.

É no diálogo entre as percepções das professoras de creche e pré-escola e da comunidade do candomblé que podemos encontrar aportes para a compreensão de infâncias plurais e descolonizadas, com ênfase na perspectiva afro-brasileira, consolidando uma educação infantil mais justa, equânime e igualitária. Visando uma colaboração na construção da(s) pedagogia(s) da(s) infância(s), destacam-se os significados e contribuições das culturas infantis das crianças de candomblé, as diferentes compressões de infâncias e os processos que encaminham para a descolonização dos saberes.

O presente artigo apresenta as percepções que construímos acerca da(s) infância(s), aqui entendidas como sentidos que formamos a respeito de quem somos e de quem são os outros - negros, brancos, indígenas, orientais, ciganos, mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto, idosos, homossexuais, abastados, empobrecidos, em busca de trabalho, em luta de moradia etc.. Assim, também formamos nossas percepções a respeito de diferentes fases da vida – infância, adolescência, juventude, adultez, velhice.

A construção histórica do conceito de infância se alicerça sobre padrões eurocêntricos que vão influenciar significativamente a sociedade brasileira.

“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” é uma máxima do código educativo tradicional das altas classes sociais inglesas. Esse princípio emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educativos ocidentais, tendo ressonância na política educativa e na vida escolar – também as vozes dos pedagogos permanecem vistas na retórica das leis e dos documentos oficiais, na retórica dos documentos das escolas (projeto educativo, projeto político-pedagógico), mas não realmente ouvidas, isto é, não praticadas, não constituídas em uma práxis (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 13).

Quando apresentamos o conceito de infância, no singular, corroboramos com a perspectiva colonizada de infância, que é estruturada pelo modelo eurocêntrico, patriarcal e cristão. O primeiro movimento que devemos fazer antes de pensar sobre infância é o movimento de questionar; de quais infâncias estamos tratando? Como nos portamos diante das crianças? Quando deixamos de ser criança? Quanto a isso, Merleau-Ponty (2006, p. 85-86) nos desafia:

A criança é o que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja. Estamos todos indissolavelmente ligados pelo fato de que outrem é para conosco o que somos para com ele. Somente a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos criadores da “mentalidade infantil” [...] Nossas relações com as crianças parece-nos ditadas pela natureza, estabelecidas com base em diferenças permanentes, biológicas. Nossa conduta de dominação parece-nos natural e necessária, pois a criança espera tudo de nós. Nossa atitude parece-nos justificada e até imposta pela “natureza”, [...] Ao prolongar além da primeira infância a autoridade assumida, o adulto não está obedecendo a “natureza”, está criando uma dependência, fazendo um escravo e inovando.

Neste sentido, cabe destacar que, as relações estabelecidas entre adultos e crianças reproduzem, entre outras, relações de poder. A criança tem uma linguagem própria, um jeito de ser, viver e estar no mundo que nossas limitações de adultos, muitas vezes, nos impedem de compreender e são nestas limitações de compreensão que se ancora e se fortalece a ideia de que a criança é desprovida de poder e dependente dos adultos. É na relação entre adultos e crianças que historicamente se constroem as percepções, compreensões e entendimentos acerca das infâncias. Dessa forma:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p. 362).

Posto que as infâncias se consolidam nas práticas sociais e interações, observar as diferentes condições das infâncias de crianças negras em um país como o Brasil, que ainda possui ranços dos processos de colonização, é extremamente relevante para consolidar uma educação igualitária, é preciso viver processos educativos que considerem a pluralidade. Antes de prosseguir, cabe sublinhar que a colonialidade fundamenta-se no eurocentrismo, forjando uma crença de superioridade, desenvolvimento e maturidade de

povos, notadamente os europeus, sobre os outros povos. A colonialidade está diretamente engendradora, segundo Quijano (2010, p. 85):

Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje.

A colonialidade transfere para as relações etárias e étnico-raciais compreensões maniqueístas, como de superioridade versus inferioridade, bem e mal, certo e errado, maduro e imaturo, moderno e atrasado, entre outros. Nesta perspectiva, cabe destacar que, na Europa, a “descoberta” da infância teve início no século XIII, mas a consolidação de um sentimento de infância ocorre durante o século XVII, juntamente a consolidação da família como uma instituição, em que a criança possuía um papel de central. O sentimento de infância ancora-se em ideais cristãos e em um modelo de família patriarcal.

A construção de infância própria da sociedade europeia não é suficiente para pensar a infância, ou melhor, as infâncias no Brasil. Para Kuhlmann (1998), o sentimento de infância sempre esteve presente no Brasil, a criança tinha reconhecida suas especificidades, nas sociedades indígenas, antes da invasão dos portugueses. E quando os jesuítas invadiram o Brasil e implementaram seu projeto de dominação, que fora intitulado evangelização, na Europa o sentimento de infância já havia se consolidado. A intensa tentativa de imposição da cultura europeia sobre os povos originários e sobre a população negra escravizada, embora tenha influenciado significativamente, não foi suficiente para aniquilar as tradições e as formas de conceber a criança de grande parte dos povos originários e da população negra.

Neste artigo buscamos ouvir as crianças existentes nas professoras e a polifonia acerca das percepções de infâncias no candomblé pode trazer indicativos acerca da pluralidade eminente as infâncias e desconstruir o que historicamente fora estruturado na educação brasileira como um padrão único de infância, concepção construída de forma binária e cartesiana, sempre em oposição ao adulto, considerada como algo passageiro e irrelevante.

## As crianças nas professoras e as professoras nas crianças

No que tange à formação de professoras de educação infantil, apresentam-se percepções que três professoras de diferentes pertencimentos étnico-raciais — negra, branca, nipo-brasileira — têm formado a respeito da infância de crianças negras, conforme resultados de pesquisa realizada por Souza (2012). Tais professoras, que atuaram há mais de vinte anos com crianças pequenas, demonstram, em sua prática docente diária, preocupação com a educação das relações étnico-raciais. Atualmente, trabalham em instituição de educação infantil, integrante de uma universidade pública. A instituição costuma promover ações para a formação de suas professoras - cursos, seminários, palestras, debates - oportunidades em que reforça orientações da coordenação pedagógica, no sentido de valorização da cultura negra, da diversidade cultural da sociedade brasileira, bem da necessidade de combater o racismo, nas relações entre as crianças, entre os adultos e essas, tanto nas atividades diárias, como em festejos e celebrações relativos, entre outros, aos dias das mães, dos pais, dos indígenas, mês da consciência negra.

Embora a instituição de Educação Infantil em tela atenda um público majoritariamente branco, a consciência da importância e da pertinência de uma educação que combata o racismo já estava em pauta, mesmo antes da promulgação da Lei 10.639/03, que altera a Lei 9304/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório no currículo da Educação Básica o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Cabe, aqui, lembrar que o Conselho Nacional de Educação, responsável por regulamentar a execução do estabelecido na LDB, ao tratar do artigo 26A da Lei 9394/96, por meio do parecer CNE/CP 03/ 2004, que estabelece “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, determina que se estenda a toda a escolarização - da Educação Infantil ao Ensino Superior – à educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Voltando ao objeto deste artigo, que é destacar que as professoras aqui mencionadas, com constância, têm buscado, ao se deparar com discriminações de cunho racial, promover ações pedagógicas, no sentido de educação das relações étnico-raciais. Atuando, elas, numa instituição universitária, têm sido incentivadas a relatar suas práticas em artigos, bem como apresentá-las em congressos, em reuniões que discutem a

Educação Infantil. A divulgação de seus trabalhos e ideias faz com que sejam convidadas por escolas de Educação Infantil da cidade onde atuam, o que tem tornado a sua instituição uma referência. Tudo isso é fruto da busca por formação, de iniciativas e trabalhos cuidadosos para apoiar crianças negras quando situações de discriminação se fazem presentes, bem como para criar situações em que todas as crianças, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, conheçam e aprendam a conviver positivamente com as diferenças étnico-raciais, culturais e sociais da sociedade brasileira.

A indagação da pesquisa de Souza (2012, p. 30) está na forma como as três professoras colaboradoras da pesquisa percebem, concebem, tateiam, ouvem, olham, sentem e significam a infância das crianças negras. Essa relação das professoras com as crianças negras desvelou novas compreensões acerca das infâncias de crianças negras que serão tratadas a seguir. Para tanto, seguiremos para uma breve reflexão sobre a educação infantil e a educação das relações étnico-raciais.

Segundo Souza (2012), nas experiências de formação das professoras de Educação Infantil, as crianças negras tiveram destaque como os principais marcos, que mobilizaram as professoras, no sentido de buscar formas de combater o racismo e de criação de pedagogias antirracistas. Foram as relações estabelecidas com as crianças negras que atravessaram as trajetórias das professoras que permitiram que estas se sensibilizassem para buscar diferentes estratégias didáticas de receber as crianças negras e atentarem-se para as formas com que as crianças negras se relacionariam com as demais. Essas relações e vivências das professoras com as crianças negras, inicialmente, foram marcadas por conflitos e situações tensas que deslocavam as professoras para repensarem suas práticas pedagógicas.

Ao participarem de diferentes cursos de formação, impulsionadas por experiências distintas com crianças negras no ambiente escolar, as professoras apreenderam técnicas de educar para a igualdade racial. Compreende-se como técnicas de educar para as relações étnico-raciais: as atitudes de conceber intervenções pedagógicas de forma a valorizar e contemplar a cultura negra, atentar-se para como as crianças negras estão se comportando, criticar materiais que possam conter estereótipos raciais e tomar atitudes frente a situações de racismo. Contudo, apesar do domínio dessas técnicas, Souza (2012, p. 92), destaca que as professoras se referiam às crianças negras apenas, por meio de expressões de negação e dúvida.

A negação é uma dimensão constante nos relatos das colaboradoras, pois todas elas falavam com muita propriedade de como as crianças negras não devem ser tratadas, sobre quem as crianças negras não são, sobre o que elas não têm e o que elas não fazem. Entretanto, quando fazem referência às crianças brancas, suas palavras estão acompanhadas de afirmação e naturalização [...] Embora todas as colaboradoras desta pesquisa reconheçam as distorções e desigualdades provocadas pelo racismo e estejam comprometidas a trabalhar com e para a educação das relações étnico-raciais, elas ainda pautam suas referências de infância e de criança a partir de uma perspectiva branca. Contraditoriamente, as colaboradoras, ao tentar negar a ideologia do racismo, acabam por afirmar o branco e ignorar quem é o negro, assim, conseqüentemente, invisibilizam as especificidades relacionadas à infância de crianças negras. A negação é tão intensa que, ao negar a existência do racismo, as professoras não se dão conta de que negam seu próprio trabalho, além disso, negam as atitudes das crianças não negras, negam o sofrimento das crianças negras e, assim, negam a si mesmas, que dizem se propor a combater o racismo.

Dessa forma, a negação da infância de crianças negras, que atravessa as percepções das professoras, desumaniza não apenas as crianças negras, mas a todos os envolvidos que são invadidos pelas incertezas e inseguranças de quem não são as crianças negras. Ao buscarem descaracterizar as situações de racismo e discriminação, as professoras acabam por descaracterizar e desumanizar as crianças negras e não-negras e a si mesmas. A esse respeito, Souza (2012, p.93) aponta que:

Tanto a dificuldade em afirmar como a facilidade em negar a existência do racismo funcionam como molas que impulsionam a desumanização das pessoas envolvidas. A desumanização faz com que uns estejam presentes – as pessoas brancas - e outros sempre ausentes, ou melhor, invisíveis – as pessoas negras. A ausência e invisibilidade dos negros dirige o olhar para a criança negra para não percebê-la na sua especificidade étnico-racial, assim é constantemente negada e tem a sua infância questionada por meio da dúvida posta sobre quem é o negro/a.

A pesquisa em questão alerta para o fato das professoras, que mesmo com ampla formação e compromisso com a educação das relações étnico-raciais, concebem apenas um modelo de infância, uma forma e um único jeito de ser criança. Por isso, afirmam as crianças negras atravessadas pela percepção de negação, pois não conseguem

compreender quem é a criança negra e tampouco o entorno dessa criança negra, suas formas de ser e viver, seus familiares, sua cultura e suas singularidades.

A negação invade todos os sentidos das professoras, de forma que, ao olhar para uma criança negra, ela percebe a discriminação, a desumanização, o racismo, as possíveis faltas e carências, assim as infâncias das crianças negras ficam sendo inexistentes, pois as formas de ser e de experienciar a infância são pautadas em um modelo eurocêntrico, do qual a criança negra *não faz parte, não pertence, não pratica e não vive*.

Com base no anteriormente exposto, é possível compreender que a apropriação de técnicas da educação das relações étnico-raciais por parte das professoras é um grande avanço e melhora significativamente as vivências das crianças negras e não negras, mas ainda não são suficientes, pois as percepções das professoras sobre a infância de crianças negras “[...] são percepções parciais de crianças negras mutiladas pelos estereótipos, que embora as professoras lutem contra em suas práticas, ainda permanecem em suas percepções” (SOUZA, 2012, p. 105).

Ao conseguir percepções parciais da infância de crianças negras, as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, também, ficam parciais e se limitam a uma única representação de infância, representação essa pautada em valores eurocêntricos que carregam ranços de compreender as crianças negras como um problema social, ou seja, as professoras trabalham com um modelo de infância que não contempla a criança negra, assim, suas estratégias pedagógicas passam a ser, na maioria das vezes, voltadas para encaixar as crianças negras no padrão de infância vigente.

No padrão de infância vigente, o corpo negro só cabe se estiver mutilado, e por isso, ao se referirem à infância de crianças negras, as professoras usam sempre a negação. A negação permite que elas encaixem parte das crianças negras no modelo único de infância baseado em valores eurocêntricos, mas não permite que consigam visualizar diferentes formas de conceber as infâncias. Assim, embora com o compromisso e com as técnicas de educar para as relações étnico-raciais, as estratégias pedagógicas ainda são voltadas, em sua essência, para inserir a criança negra num modelo de infância vigente. Essa situação não permite que as professoras percebam as crianças negras para além dos processos de discriminação e exclusão, não permite percepções de que as crianças negras bem como os seus respectivos contextos tem muito a ensinar e colaborar com as instituições de educação infantil.

Dessa forma, a pesquisa de Souza (2016) buscou pela compreensão das infâncias presentes no candomblé, considerando que, no bojo das experiências vivenciadas nesta religião, fosse possível perceber outras compreensões acerca das infâncias diante das manifestações e produções culturais de resistência negra.

## As culturas infantis no candomblé

Quando pensamos em buscar a raiz do conhecimento de origem africana, cabe considerar que embora existam muitas similaridades entre os povos africanos e, conseqüentemente, semelhanças em suas tradições, não se pode dizer que há tradições africanas como sendo uma única tradição africana, pois não há uma só África e tampouco uma única etnia de raiz africana, mas existem grandes constantes, como ensina Bâ (2003, p. 1): “[...] a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, etc. [...]”. Com essas constantes podemos orientar uma busca para compreender as infâncias de crianças negras.

Em visão de mundo de raiz africana, as atividades rotineiras são imbuídas de uma orientação sagrada, não se separa o sagrado do dia-a-dia das pessoas. Assim, as tradições são reconstruídas, mas não deixam de existir, as tradições cuidam, educam e protegem. As formas de sentir e de lidar com as infâncias das crianças negras estão presentes no nosso dia-a-dia, no cuidado, nas formas de preparar para vida, nos jeitos de lidar com as crianças, nas diferentes formas de se responsabilizar pelo cuidado das crianças etc..

As tradições para a população negra, afrodescendente, mantêm-se, possuem ainda suas raízes africanas, ainda que com outro formato e, por vezes, ressignificadas, as tradições são passadas dos mais velhos para os mais novos, no processo de significar o mundo e as pessoas uns com os outros. Segundo Silva (1987), os negros/as pertencentes à diáspora africana revelam um jeito próprio de ser e de educar-se. Para negros e negras, educação é:

[...] um processo inacabado, inesgotável que opera na experiência, nas relações com os outros, no dia-a-dia, e se concretiza numa maneira de se engajar no mundo, de tomar posição frente a uma situação humana. Educação é formação de identidade no seio da cultura, é assimilação e reconstrução dessa cultura, é compreensão de outras culturas (SILVA, 1987, p. 41).

Considerar as especificidades dos jeitos de ser e viver da população negra é considerar o fortalecimento de identidades e de direitos um dos eixos fundamentais das formação de professores para a educação infantil e, também, um dos princípios orientadores do parecer CNE/CP/03/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Para Souza (2016), em sua tese intitulada “Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam”, há uma relação intrínseca e uma complementariedade basilar entre o parecer acima mencionado e o parecer CNE/CB/09/2009, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A correlação entre os princípios de “consciência política e histórica da diversidade e os princípios éticos”; “fortalecimento de identidades e de direitos e o princípios políticos” e “ações educativas de combate ao racismo e a discriminação somada aos princípios estéticos” viabilizam a construção de uma educação justa, equânime e igualitária.

Ainda, na referida pesquisa de Souza (2016), há um tripé que traz indicativos para a consolidação de uma educação descolonizadora, pautada em valores da cosmologia de mundo afro-brasileira para a educação infantil. A construção destes indicativos considerou que

[as] epistemologias das crianças implicam as interrogações, os movimentos, o atrevimento em olhar, perguntar e transformar a realidade. Não é a criança quem tem que entrar na lógica do adulto, mas, na lógica exúlica<sup>1</sup>, são os adultos que devem entrar na lógica da criança, pelo óbvio a criança não fora adulto, mas nós os adultos já fomos crianças, então qual a lógica que deve permear as relações verdadeiras? Do contrário, as relações permanecem forjadas, perniciosas e adultocentradas à medida em que forçamos a criança ser o que não é; paralelo a isso, o adulto finge que nunca foi (criança) (SOUZA, 2016, p. 163/64).

O tripé da descolonização da infância apresenta outras perspectivas de tempo, espaço e corpos se subdividem em: Conceitos orientadores para a construção de uma

---

<sup>1</sup> Só é possível entender a referida lógica exúlica se considerarmos que o indivisível não é uno, mas é múltiplo. Por isso, é na indivisão múltipla que se encontra a cosmologia de mundo africana, e esta nos apresenta a lógica exúlica, pois não se separa o sagrado do cotidiano, à medida em que mantêm-se vivos e mortos unidos na comunidade. Essa lógica não permite um raciocínio binário calcado em divisões superficiais, mas, acima de tudo, não se pauta pela obviedade, pois estrutura-se nas singularidades e peculiaridades próprias da ancestralidade inerente a cada pessoa, e é a ancestralidade quem faz o ser humano alguém uno e múltiplo na lógica exúlica.

educação igualitária; Lógica Exúlica e Posturas dinamizadoras de equidade. Dessa forma, os conceitos orientadores se dividem em três: *ancestralidade* (é um valor fundamental para a consolidação indenitárias dos diferentes grupos humanos); *corporalidade* (buscar emergir em seu próprio corpo diferentes infâncias) e *oralidade* (a principal via de transmissão dos valores de ancestralidade) (SOUZA, 2016).

Os conceitos orientadores para a construção de uma educação igualitária implicam em posturas dinamizadoras que podem estar orientadas pela lógica exúlica sendo elas:

- a) **Acolhimento:** receber as crianças em sua *ancestralidade* dispostas a compreender suas epistemologias, isso exige na lógica exúlica romper com a noção de tempo e espaço, pois o mais velho não é necessariamente o mais experiente;
- b) **Cumplicidade:** dispor o corpo para se colocar nos diferentes lugares com os outros, construindo com estes/as relações circulares pautadas, que implica na lógica exúlica em considerar que a infância trata-se de um estado e, por isso, pode um adulto ser infantil enquanto aprende-ensina-aprende, e pode ainda viver múltiplas infâncias em si mesmo na sua *corporalidade*;
- c) **Transformação:** destinar com as crianças outras finalidades a ações e objetos não estabelecidas socialmente, considerando por meio da lógica exúlica o poder materializador das palavras, sendo esta sempre concreta independente da escrita, por isso há que se comprometer com o que se expressa seja ouvindo ou proferindo, através da *oralidade*.

As culturas infantis trazem para a formação docente um potencial pedagógico intrínseco a sua natureza, os conceitos de ancestralidade, corporalidade e oralidade são consolidados à medida que as crianças produzem culturas e têm suas produções reconhecidas e valorizadas nas relações estabelecidas nas creches e pré-escolas.

As culturas infantis são como estrelas que nos posicionam, indicando um caminho para a superação da colonização historicamente imposta à formação docente, por isso, são as relações que estabelecemos com as crianças que podem permitir uma navegação segura em busca de uma educação que se quer igualitária. Para Santiago (2015, p.134), as crianças mostram caminhos para a resistência aos processos de dominação do adultocentrismo:

As crianças pequenininhas, conforme a pesquisa realizada nos evidencia, não são passivas nesses processos, resistindo e revolucionando as diferentes imposições normativas para a construção de suas vidas, criando novos modelos de existência e modificando a todo o momento os diferentes meios que as inventam.

Igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças, o que exige criar condições para que estas não sejam transformadas em desigualdades, e, para tanto, é preciso buscar outras referências e lógicas para navegar com segurança e não nos perdemos nos ranços históricos da colonização e tais referências se encontram nas ações desempenhadas pelas crianças no cotidiano da educação infantil.

Em uma navegação segura com as crianças das creches e pré-escolas, podemos brincar de esconde-esconde, onde podemos junto das meninas e meninos encontrar a nossa ancestralidade, de forma a reconhecer os bônus e os ônus que esta traz à nossa formação docente, podemos modificar e movimentar nossos corpos de forma a experimentar as possibilidades que as diferentes infâncias nos dão de movimentar a nossa prática docente e, por fim, construir novos acordos coletivos, que possibilitem o desenvolvimento de uma pedagogia descolonizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**, Rio de Janeiro, LTC, 2006.

BÂ, A. H. **Amkollel, o menino fula**. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo. Cassa das Áfricas e Pallas Athena, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei nº 9.394 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2009.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KUHLMANN Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia da Criança: curso Sorbone 1949-1952; tradução Ivone C. Benedetti**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. (tese de doutorado) São Carlos: UFSCar, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com passado construindo futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS; MENESES (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. N. 51, 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>>. Acesso em 23 nov. 2016.

SARAIVA, C. F. **Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação – Currículo, 2009.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação Social. 2005, vol.26, n.91, p. 361-378. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em 23 nov. 16.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. In: **Educação e Revista** vol. 31 n. 2. Belo Horizonte, 2015.

SILVA, P. B. G. S. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**: Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1987.

SOUZA, E. L. **Percepções de infância negra, por professoras de educação infantil:** Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Experiências de Infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam:** Tese. Universidade Federal de São Carlos, 2016.

TELES, C. P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil:** mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2010.

TRINDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Psicologia da Educação, 2011.

Recebido em: 02/06/2016

Aprovado em: 15/09/2016